

Buck, Marc Fabian

Werner Loch – ein später Nachruf

Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V. 23 (2013) 1, S. 16-32



Quellenangabe/ Reference:

Buck, Marc Fabian: Werner Loch – ein später Nachruf - In: *Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V.* 23 (2013) 1, S. 16-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-159799 - DOI: 10.25656/01:15979

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-159799>

<https://doi.org/10.25656/01:15979>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

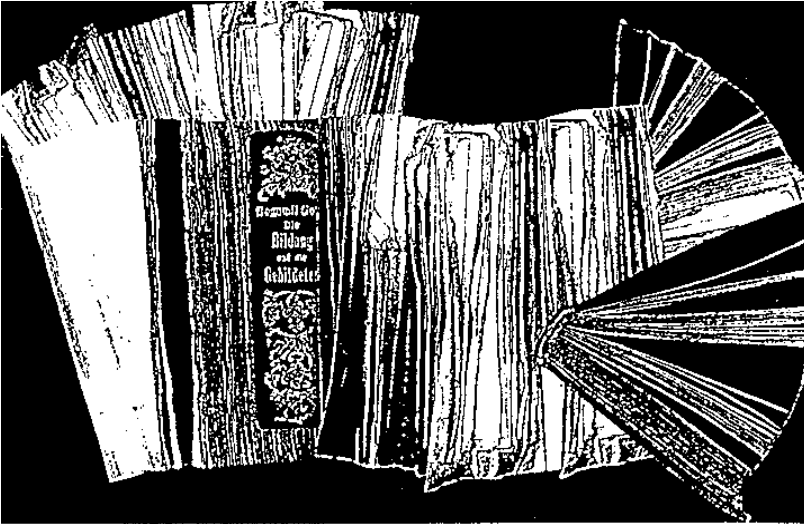
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Mitteilungsblatt

des Förderkreises Bibliothek für
Bildungsgeschichtliche Forschung e. V.



23 (2012/13) 1

ISSN 1860-3084

Inhalt

Marcel Kabaum und Sabine Reh

Rechenschaftsbericht des Vorstandes S. 1

Vorstellung der neuen Vorstandsmitglieder S. 3

Gabriele Gehlen

Miszelle über *Wilhelm von Humboldt und die Reformversuche*

der preuß. Unterrichtsverwaltung S. 7

Marc Fabian Buck

Werner Loch – ein später Nachruf S. 16

Berichte über die Förderungen durch Vereinsmittel

des Förderkreises S. 33

Denise Wilde

Ausstellung in der BBF: „Von der Fibel zum Smartboard: Praktiken

des Schreiben- und Lesenlernens in der Schule der Moderne“ S. 39

Neue Mitglieder S. 41

Impressum

Herausgeber: Förderkreis Bibliothek für
Bildungsgeschichtliche Forschung e. V.
Redaktion: Marcel Kabaum
Redaktionsschluss
für diese Ausgabe: 20.08.13
Geschäftsstelle: Prof. Dr. Hanno Schmitt
Bibliothek für
Bildungsgeschichtliche Forschung
PF 17 11 38, 10203 Berlin
Tel.: +49 (0) 30 29 33 600

Für die Titelseite wurde die von Frau K. Waldmann 1994 gefertigte Collage aus Büchern der BBF verwendet. Der Förderkreis bedankt sich für die Erlaubnis dieser Nutzung.

Die in diesem Mitteilungsblatt veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte bleiben vorbehalten. Kein Teil dieses Mitteilungsblattes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers in jeglicher Form reproduziert werden oder in eine oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettoverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Marc Fabian Buck
Werner Loch – ein später Nachruf

Wenn in der Pädagogik von Werner Loch die Rede ist, geht es zumeist um den Begriff der Enkulturation. Loch hatte diesen im Diskurs der Pädagogik mit einer gewissen Dynamik versehen – das war zur Hochzeit der Studentenbewegung im Jahre 1968. Dass Loch über einen Zeitraum von über 40 Jahren eine umfassende Erziehungstheorie formulierte, in der Enkulturation eine zentrale Rolle einnimmt, ist fast vergessen. Diese *biographische Erziehungstheorie*, die ihren Namen vom gegenseitigen Bezug von Erziehung und Lebenslauf erhält, soll hier in Grundzügen dargestellt werden. Die bei Loch vorzufindende Verflechtung vom Biographie und Lebenswerk soll zuvor die Möglichkeit eröffnen, das Leben und Werk eines, wie sich zeigen wird, fortschrittlichen Pädagogen darzustellen.¹ Eine kritische Würdigung des Werkes in Verbindung mit einer Einschätzung der heutigen Bedeutung rundet den Text ab.

I. Biographisches

Schule und Studium

Werner Loch wird am 11.05.1928 in Idar-Oberstein als Sohn eines Goldschmieds geboren. Durch das anhaltende Engagement seiner Mutter erlangte er das Abitur an der dortigen Göttenbach-Oberrealschule. Er studiert im Anschluss (1948–1950) an den Pädagogischen Akademien Bad Neuenahr und Worms. Seine Tätigkeit als Volksschullehrer in Mainz (bis 1955) und Tübingen führte ihn zu einem zweiten Studium der Fächer Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Germanistik ebendort. Im Jahre 1953 heiratet er seine Frau Waltraud. Vier Jahre später kommt sein erster Sohn Lutz zu Welt, ein Jahr darauf beendet Loch sein Studium mit der Promotion. Sein Doktorvater war Otto Friedrich Bollnow, mit dem ihn zeit seines Lebens ein freundschaftliches Verhältnis verband. Lochs Dissertation „Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Begegnung“ sowie die Veröffentlichungen der darauffolgenden zwei Jahre sind am ehesten in der thematischen Schnittmenge von Theologie und Pädagogik einzuordnen. Von 1959 bis 1961 bleibt Loch Assistent am Pädagogischen Se-

¹ Für die Beleuchtung der Biographie Werner Lochs sei an dieser Stelle Lutz Loch herzlich gedankt.

minar der Uni Tübingen. Währenddessen (1960) kommt sein zweiter Sohn Tillmann zur Welt.

Professuren in Oldenburg und Erlangen-Nürnberg

Im Jahre 1961 bekommt Loch im Alter von 33 Jahren einen Ruf auf eine Professur für Allgemeine Pädagogik der Pädagogischen Hochschule Oldenburg (heute in die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg integriert). Er arbeitet u. a. mit Herwig Blankertz und Hans-Jochen Gamm zusammen, der dort ebenfalls ab 1961 seine erste Professur bekleidete. Sein vermutlich bekanntester Student aus jener Zeit ist Hilbert Meyer. Dieser berichtet u. A. von einer vom AstA organisierten Fahrt zur Humboldt-Universität nach Ost-Berlin unter der Begleitung von Loch und Gamm.² Solche Studienfahrten ins Ausland bleiben für Loch keine Ausnahme, sondern regelmäßige und zugleich richtungsweisende Ereignisse in seiner Biographie.

Bereits 1964 verlässt Loch die PH Oldenburg und folgt einem Ruf der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), wo er u. a. Walter Köhnlein promoviert und sich an zahlreichen Projekten in der Jugendarbeit beteiligt. Die Zeit dort beschreibt er später selbst als „erfüllte, überfüllte Jahre [...] vielgestaltiger Herausforderungen und verzehrender Bemühungen, den beruflichen Verpflichtungen einigermaßen nachzukommen“³.

„Und dann hatte ich in Erlangen mit der Jugend massiv durch die Studentenrevolte zu tun. Gerade diese Erfahrung ist für mich in mehrfacher Hinsicht produktiv geworden. Sie ist u. a. der lebensgeschichtliche Grund für den Versuch, eine Erziehungstheorie aus der Sicht der erzogen Werdenden auszuarbeiten, als Relativierung der Herrschaft der Erzieher nicht nur in den Erziehungseinrichtungen, sondern auch in den Erziehungstheorien.“⁴

Ebenfalls im Jahr 1968 fährt Loch für einige Monate im Rahmen der *German Educator's mission* in die USA.⁵ Dort macht er Bekanntschaft

² Vgl. <http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/19053.html>.

³ Werner Loch, „Selbstverwirklichung und Spiel im Jugendalter“, in *Das Spiel bei Jugendlichen*, hrsg. von Dieter Spanhel, 16–42, hier 16 f. (Ansbach: Ansbacher Verlagsgesellschaft, 1985).

⁴ Ebd., 17.

⁵ Für diesen Hinweis sei Thomas Koinzer gedankt, der in seiner Habilitationsschrift Funktion und Prozess des Ideen-Transfers verschiedener „Amerikafahrer“ thematisiert. Neben Loch führen zahlreiche weitere Pädagogen, z. B. auch Bernard Bueb, Gerold Becker, Hartmut von Hentig, Jürgen Habermas und Werner Lochs guter Freund Jakob Muth in die USA. Mit Hilfe einer „Differenzerfahr-

mit Erik Erikson, dessen 1950 entwickeltes Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung Loch offenbar zur Ausarbeitung seines Entwicklungsstufenmodells der Erziehung inspiriert. Überdies kommt er dort in Kontakt mit Begriff und Konzept der Enkulturation, welches er vom zu der Zeit bereits verstorbenen Kulturanthropologen Melville Jean Herskovits übernimmt und dessen Einbezug in die deutsche Pädagogik er mit seinem Aufsatz „Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik“ (1968) fordert. Die Lehrveranstaltungen Lochs deuten bereits an, dass er sich in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre verstärkt der Pädagogischen Anthropologie und der Wissenschaftstheorie zuneigt.⁶ Seine Veröffentlichungen aus dieser Zeit zeugen davon: „Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise“ (1965), „Das Menschenbild der Pädagogik“ (1966) und vor allem „Homo discens“ (1967) bedeuten Lochs besonderen Fokus auf (kultur-)anthropologische Fragen, etwa nach der Rolle der im Erziehungsprozess Beteiligten.⁷

Professur in Kiel

1970 folgt Loch im Alter von 42 Jahren einem Ruf an die Christan-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU). Das Verhältnis zu dem wegen seiner nationalsozialistischen Vergangenheit umstrittenen Kollegen Theodor Wilhelm⁸ ist durch mitunter fundamental verschiedene Einstellungen (z. B. gegenüber der Studentenbewegung oder der emanzipatorischen Pädagogik) gekennzeichnet.⁹

rung“ sollte eine demokratische (Um-)Erziehung in Deutschland möglich gemacht werden, vgl. Thomas Koinzer, *Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011), 242 f.

⁶ Eine Lehrveranstaltungsübersicht findet sich bei Marc Fabian Buck, *Einführung in die biographische Erziehungstheorie Werner Lochs* (Norderstedt: BOD, 2012), 153–68, hier 155 ff.

⁷ Vgl. Ebd., 10.

⁸ Zum kritischen Umgang mit Wilhelm vgl. Wolfgang Keim, „Nicht das Wegsehen, sondern das Hinblicken macht die Seele frei! – die Verdrängung des Faschismus durch die bundesdeutsche Pädagogenschaft in der Adenauer-Ära“, in *Weder erwartet noch gewollt*, hrsg. von Jürgen Eierdanz, 19–46 (Baltmannsweiler: Schneider, 2000) sowie Klaus Prange, „Vergessen – verschweigen – verarbeiten: Zur pädagogischen Reaktion auf die Erfahrung der Hitlerzeit bei Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Wilhelm“, in *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus: Japan und Deutschland im Vergleich*, hrsg. von Klaus-Peter Horn, 233–41 (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006). Vgl. Klaus Prange, „Theodor Wilhelm“, in *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 3: Phänomenologische Pädagogik – Zypern*, hrsg. von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs, 415 (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2012).

⁹ Dennoch beteiligt sich Loch an einer Festschrift anlässlich Wilhelms 75. Geburtstag,

Sowohl die Arbeit an der biographischen Erziehungstheorie wie auch dessen Thematisierung in der Lehre erreicht während seiner Kieler Zeit ihren Höhepunkt. Schon in den frühen 1970er Jahren führt Loch Lehrveranstaltungen durch, die Titel tragen wie „Typen der Lernhemmung und Strategien der Lernhilfe“ (1973), „Lernhemmung und Lernhilfe“ (1974/75), „Lebenslauf und Erziehung“ und „Elementare pädagogische Paradigmen (Nachahmung, Spiel, Übung)“ (beide 1977/78).¹⁰ Zur gleichen Zeit beschäftigt sich Loch mit der Verschriftlichung seiner biographischen Erziehungstheorie – die wichtigsten Veröffentlichungen erscheinen 1979: „Lebenslauf und Erziehung“ sowie „Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen“. Zu Beginn der 1980er Jahre konzentriert sich Loch auf die phänomenologische Forschung. „Zur Konstitution der Erziehung im Horizont der genetischen Phänomenologie Edmund Husserls“ (1981), „Phänomenologische Pädagogik“ als Handbuchartikel in Dieter Lenzens Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (1983) sowie „Die Wenden des pädagogischen Bewußtseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik“ (1984) sind bemerkenswerte Auseinandersetzungen mit der Geschichte und der Rolle der phänomenologischen Methode, die mittels ihrer poetischen Funktion imstande ist, (erziehungswissenschaftliche) Begriffe, Texte und Theorien neu zu schaffen.¹¹

Die Kieler Zeit wird für Loch auch in anderer Hinsicht produktiv. Seine Frau Waltraud übersetzt nicht nur diverse pädagogische Publikationen aus dem Englischen – die Loch häufig mit Vorworten versieht –, sondern arbeitet auch als Lehrerin an der Fridtjof-Nansen-Schule in Kiel-Gaarden. Dort ist sie maßgeblich an der Gründung und Entwicklung des Beratungslehrervereins beteiligt. Aus ihrer Arbeit gehen mehrere Kooperationen mit der CAU hervor, die Studierenden die Möglichkeit eröffnet, den Schulalltag kennen zu lernen. Gleichzeitig hält Waltraud Loch Vorträge an der Universität.¹² Dass der Beruf des Lehrers zeitweiliger Arbeitsschwerpunkt Lochs ist, belegen auch des-

vgl. Werner Loch, „Die Funktion der Achtung im pädagogischen Bezug“, in *Horizonte der Erziehung: Zu aktuellen Problemen von Bildung, Erziehung und Unterricht; Festgabe für Theodor Wilhelm zum 75. Geburtstag*, hrsg. von Günther Groth, 24–50 (Stuttgart: Metzler, 1981).

¹⁰ Vgl. Buck, *Einführung* (2012), 11 sowie 159 ff.

¹¹ Vgl. Werner Loch, „Die allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht“, in *Theorien und Modelle der allgemeinen Pädagogik*, hrsg. von Wilhelm Brinkmann und Jörg Petersen, 308–333, hier 316. (Augsburg: Auer, 1998).

¹² Vgl. Buck, *Einführung* (2012), 11.

sen Publikationen zu Beginn der 1990er Jahre.¹³ Darüber hinaus erweitert er abermals seinen theoretischen Unterbau der biographischen Erziehungstheorie und artikuliert einige Stufen des Entwicklungsmodells (siehe Abschnitt II). Während der Kieler Zeit habilitieren sich unter Lochs Betreuung u. a. Klaus Prange mit einer Arbeit über „Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Erfahrung“ (1975) und Volker Kraft mit einer Arbeit über „Pestalozzi oder das pädagogische Selbst“ (1995). Darüber hinaus fungiert Loch vielfach als Doktorvater. Als exemplarische Doktoranden seien genannt: Dieter Spanhel (1971), Stefanos Hotamanidis (1974), Edgar Weiß (1986) und Peter Brozio (1994).

Bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1993 (und darüber hinaus) bleibt Loch an der CAU. Noch weitere 14 Jahre publiziert er Aufsätze zu verschiedenen Themen. Er pflegte sowohl enge Freundschaften zu Gerhard Velthaus, Jakob Muth und Rudolf Lengert sowie weitere Bekanntschaften nach Israel und Norwegen. Am 2. April 2010 stirbt Werner Loch im Alter von 81 Jahren nach 45 Jahren Lehre und 52 Jahren Publikationstätigkeit in Berlin.

II. Werner Lochs biographische Erziehungstheorie in nuce

Die anthropologische Pädagogik als Ausgangspunkt der biographischen Erziehungstheorie

Das theoretische Fundament der biographischen Erziehungstheorie fußt auf zweierlei anthropologischen Annahmen. Die erste davon lässt sich als Helmuth Plessners Prinzip der offenen Frage zusammenfassen: Der Mensch ist ontologisch weder durch eine göttliche noch durch eine ständische Ordnung bestimmt bzw. prinzipiell bestimmbar – also: weltoffen. In der geisteswissenschaftlichen Tradition seines Lehrers Bollnow stehend verstand Loch die Ausarbeitung einer pädagogischen Anthropologie gar als notwendige Voraussetzung für eine relative Autonomie der Disziplin. Das Fehlen einer solchen verschaffe der Pädagogik den Status einer „abgeleiteten und ableitenden Wissenschaft“¹⁴ – *nota bene* eine Analyse aus dem Jahre

¹³ Werner Loch, „Für Lehrer erforderliche Fähigkeiten“, in *Lehrer und Schüler – alte und neue Aufgaben*, hrsg. von dems. und Jakob Muth, 101–130 (Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft, 1990); ders., „Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein?“ in *Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung*, hrsg. von Hans Günther Homfeldt, 96–122 (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991).

¹⁴ Werner Loch, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Neue pädagogische

1963. Friedrich Kümmel schließt aus dem Mangel an pädagogischer Anthropologie bzw. anthropologischer Pädagogik:

„Allein Martinus Langeveld hatte zum damaligen Zeitpunkt eine ‚anthropologische Pädagogik‘ in dem Sinne entwickelt, wie Loch sie verstanden wissen will [...]. Sie geht davon aus, daß die Pädagogik mit dem Begriff des Menschen als eines erziehbaren und zu erziehenden Wesens (homo educandus et educabile) etwas Eigenes über den Menschen aussagt, das mit den Mitteln der anderen Wissenschaften vom Menschen nicht zulänglich erfaßt werden kann und im System keiner anderen Disziplin seinen Ort hat. Es geht um die Entfaltung der Einsicht, daß der Mensch nur durch Erziehung Mensch werden kann und die Erziehungssituation somit das Menschsein des Menschen (nach Bedürftigkeit, Fähigkeit und Notwendigkeit) im ganzen [!] wesenhaft bestimmt.“¹⁵

Hier deutet sich bereits die theoretische Perspektive des gegenseitigen Bezuges von Erziehung und Lebenslauf an, wie Loch ihn später ausarbeitet.¹⁶

Hinzu kommt die zweite Annahme, die nicht der biologischen, sondern der Kulturanthropologie entstammt, nämlich: die Dynamik heutiger Gesellschaften, in denen „der ‚Lernzwang‘ lebenslänglich wird“¹⁷. Loch greift hier Gedanken des Wiener Schriftstellers Karl Bednarik auf, der in seinem 1966 erschienen Buch „Die Lerngesellschaft“ nicht nur den Begriff des lebenslangen Lernens etwa ein Jahrzehnt vor seinem Gebrauch in politischen Programmen verwendet,¹⁸ sondern zugleich auch vor dessen Pervertierung in den o. g. lebenslänglichen Lernzwang warnt. Die überaus erfreuliche Ursache des sozialen Wandels (und damit die standesunabhängige Möglichkeit institutioneller Bildung) ermöglicht einerseits soziale Mobilität, zwingt den modernen Menschen allerdings zur „fortlaufenden Anpassung an die kulturellen in den gesamtgesellschaftlichen Lebensbedingungen [sowie] zur Veränderung [und] Verbesserung der eigenen, persönlichen Positionen“¹⁹. Loch beschreibt den modernen Menschen in sei-

Bemühungen, Bd. 1/2 (Essen: Neue Deutsche Schule, 1963), 38.

¹⁵ Friedrich Kümmel, „Besprechungsaufsatz: ‚Die anthropologische Dimension der Pädagogik‘ (Werner Loch)“, *Zeitschrift für Pädagogik* 11, 3 (1965): 288–98, <http://www.friedrich-kuemmel.de/doc/Loch.pdf>.

¹⁶ Vgl. Buck, *Einführung* (2012), 18.

¹⁷ Werner Loch, „Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen: Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie“ *Bildung und Erziehung* 32, 3 (1979), 241–66.

¹⁸ Vgl. Christiane Hof, *Lebenslanges Lernen* (Stuttgart: Kohlhammer, 2009), 33.

¹⁹ Werner Loch, „Homo discens“, in *Kontakte mit der Wirtschaftspädagogik: Festschrift*

ner (gerade nicht) schicksalhaften Situation als *homo discens*. Den Begriff des Zöglings lehnt Loch wegen seiner Herkunft aus überkommenen, sprich: hierarchischen, Erziehungsverhältnissen ohne Chance auf Widerrede oder Einspruch, ab.

Die Rolle der Pädagogik für den unbestimmten Menschen

Die wissenschaftliche und praktische Pädagogik steht also in der Verantwortung, diesem lebenslang unbestimmten *homo discens* zur Entwicklung seiner Anlagen zu verhelfen. Diese „Expansion der Erziehung“ als notwendige Lernhilfe ist jedoch mit einer erhöhten Verantwortung gegenüber den Lernenden verbunden. Die Erhaltung der Würde des Einzelnen ist oberstes Gebot im Erziehungsprozess. Das Ziel hingegen liegt in der Enkulturation des Einzelnen, also dem Erlernen der vorliegenden Kultur in Form von Sitten, Bräuchen, Ritualen usf.²⁰ Soziologisch gewendet dient Enkulturation der Komplexitäts- bzw. Kontingenzreduktion durch das Erlernen verschiedener Orientierung bietender gesellschaftlicher Institutionen. Aus pädagogischer Sicht verlangt Enkulturation nicht nur das Bereitstellen von gesellschaftlich tradierten und für wichtig erachteten Inhalten, sondern ein systematisches Vorgehen der Erziehung der nachfolgenden Generationen. Erziehung wird also als potentiell lebenslang auftretendes Phänomen zwecks systematischer Enkulturation und Selbsterhaltung verstanden. Wer durch Entwicklung oder Erziehung bestimmte Dinge gelernt hat, ist bereit und fähig, andere und neue Dinge zu lernen.

Die Systematik des Erziehens und das Kreuz der Erziehung

Während des gesamten Lebens sieht sich der Mensch mit Lernaufgaben konfrontiert, die entweder für die eigene Entwicklung als nötig angesehen werden und eine glückliche Lebensführung verheißen oder deren Bearbeitung als notwendig für die Erhaltung und Verbesserung der Gesellschaft gelten. Dies setzt zuallererst voraus, dass jedem Menschen Lernfähigkeit zugesprochen wird.²¹ Erzieher treten dann in Erscheinung, wenn Sie dem Individuum sowohl alters-

für Walther Löbner zum 65. Geburtstag, hrsg. von Joachim Peege, 135–46, 138 (Neustadt/Aisch: Schmidt, 1967).

²⁰ Vgl. Buck, *Einführung* (2012), 20 ff.

²¹ Loch setzt zunächst Lernfähigkeit und Bildsamkeit gleich (vgl. Werner Loch, *Lebenslauf und Erziehung* (Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft, 1979), 21), distanziert sich später aber davon: „Was Herbart mit dem Terminus ‚Bildsamkeit‘ zum ‚Grundbegriff der Pädagogik‘ erklärt hatte, wird als Lernfähigkeit eindeutiger, verständlicher und gleichwohl offener gefaßt, weil von Metaphorik und Metaphysik der Bildungsidee abgekoppelt“, Loch, „Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht“ (1998), 319.

entsprechende als auch dem Entwicklungsstand angemessene Lernaufgaben stellen. Hierin unterscheiden sich Erzieher von denen, die konträre oder analoge Funktionen erfüllen. Während die Erstgenannten davon profitieren, dass Zuerziehende in Unmündigkeit gehalten werden, sind die Tätigkeit der Zweitgenannten mit denen der Erzieher verträglich, verfolgen aber andere Intentionen als die Entwicklung Zuerziehender (siehe Tab. 1).

Analoge Funktionen	Konträre Funktionen
Mit Erziehungsfunktion verträglich	Mit Erziehungsfunktion unverträglich, halten Menschen in Unmündigkeit
z. B. Polizisten, Verwalter, Ärzte, Seelsorger, Sozialarbeiter etc.	z. B. Abrichter, Indoktrinateure, Gehirnwäscher [sic], Verführer, Süchtigmacher, Unterdrücker, Werber etc.

Tab. 1: Nicht-Erzieher nach Werner Loch²²

Immer dann, wenn Lernaufgaben zu negativen Lernhemmungen führen, also nicht aus eigener Kraft überwunden werden können, bedarf es Erziehung in Form einer Lernhilfe, welche a) die Würde der im Erziehungsprozess Beteiligten erhält und dabei b) zu einem Lernerfolg führt. Dieser äußert sich im Erwerb einer bestimmten Kompetenz.²³ Handelt es sich dabei um eine solche, die für den Erwerb weiterer Kompetenzen im Lebenslauf wichtig ist, spricht man von curricularen Kompetenzen.

Diese fünf aufeinander folgende Kriterien erzieherischen Verhaltens – von der Anerkennung der Lernfähigkeit bis zum Lernerfolg – »gießt« Loch in das Schema des Kreuzes des Erziehung. Jede erzieherische Handlung lässt sich daran erkennen, ob sie diesen Kriterien entspricht

²² Eigene Darstellung nach Werner Loch, „Grundbegriffe einer biographischen Erziehungstheorie“, in *Pädagogische Erkenntnis: Grundlagen pädagogischer Theoriebildung; Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*, hrsg. von Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau und Michael Winkler, 109–129, hier 126 f. (Weinheim: Juventa, 1995).

²³ Der hier verwandte Begriff der Kompetenz steht diametral dem gegenüber, der den Bildungsstandards inhärent ist. Loch bindet ihn im Anschluss an den US-amerikanischen Psychologen Robert White an die Motivation und – an antike Denkformen anschließend – an den Eifer bei der Durchführung einer Tätigkeit, vgl. Buck, *Einführung* (2012), 30 ff.

oder widerspricht. Loch selbst beschreibt es in seiner möglichen Funktion als deskriptiv und präskriptiv, explikativ und evaluativ.²⁴

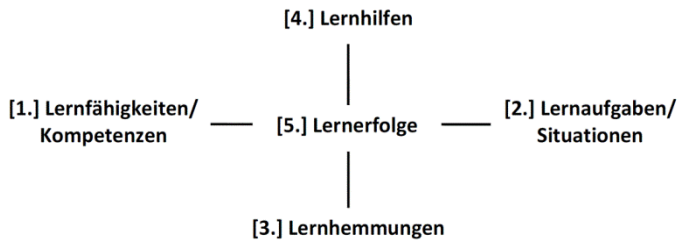


Abb. 1: Das Kreuz der Erziehung²⁵

Erziehung und Lebenslauf – Vielfältige Zusammenhänge

Lebenslauf und Erziehung stehen nicht nur deswegen in einem Zusammenhang, weil während des gesamten Lebenslaufes erzieherische Lernhilfen nötig und möglich sind. Erziehung wird als Folge des Durchlaufens der Lebensalter angenommen oder abgelehnt, in jedem Fall aber dauerhaft und stabil – ergo habituell. Ein Erziehungserfolg oder -misserfolg wird folglich erst im Lebensverlauf des Individuums ersichtlich. Erzogenheit als Habitus steht gewissermaßen der Erziehungsbedürftigkeit gegenüber. Loch bezeichnet dies die basale Taxonomie der Erziehung²⁶. Zusätzlich lassen sich die beteiligten Subjekte in Zu-erziehende/Erzogenwerdende sowie Erzogene/Erzieher differenzieren. Die Erstgenannten gehen dabei zeitlich den Zweitgenannten voraus und unterscheiden sich von jenen dadurch, dass sie nicht aktiv am Erziehungsprozess beteiligt sind.

Hier kommt ein zweites Moment ins Spiel, das Wolfgang Sünkel als infiniten Regress des Erziehens bezeichnet: Jeder, der als Erzieher in der Konstellation der bedeutungsvollen Anderen eines Zuerziehenden auftritt, muss zuvor selbst erzogen worden sein. Obgleich also

²⁴ Vgl. Loch, „Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht“ (1998), 323.

²⁵ Eine einzig richtige Darstellung des Kreuzes der Erziehung gibt es wegen seiner vielfältigen Modifikationen nicht. Die hier dargestellte Fassung ist am ehesten imstande, das gesamte Potential der biographischen Erziehungstheorie begrifflich zu umfassen, vgl. Buck, *Einführung* (2012), 56.

²⁶ Der Habitus der Erzogenheit kann freilich auch pathogene Formen annehmen, z. B. als *Verzogenheit* oder *Unerzogenheit*, vgl. Loch „Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht“ (1998), 324.

die im Erziehungsprozess Beteiligten nicht personenidentisch sind, stellt Loch diese in einen zirkulären, anthropologischen Zusammenhang. Als Gewährsmann für diese zunächst kühn scheinende These dient ihm Siegfried Bernfeld, der psychoanalytisch diagnostiziert: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte.“²⁷ Erst diese Erkenntnis kann dazu führen, die „Vorherrschaft der Erzieher in der Erziehungstheorie zu brechen.“²⁸

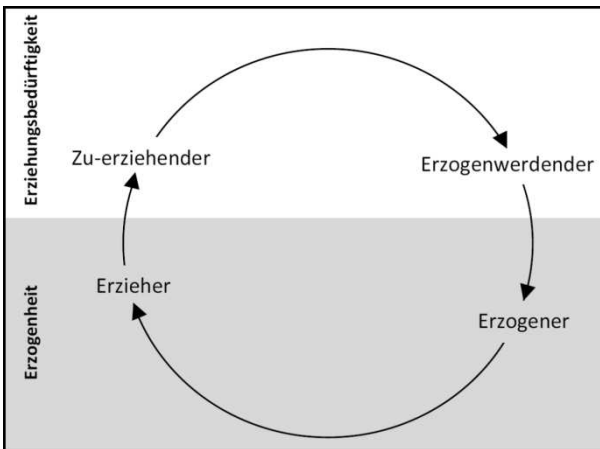


Abb. 2: Der Kreis der Erziehung mit der basalen Taxonomie der Erziehung²⁹

Dieses Vorhaben setzt einen kritischen Umgang sowohl mit den legitimierenden Projektionen als Grundlage von Lernaufgaben als auch mit der eigens erlebten Erziehung voraus. In der Systematik des Kreises der Erziehung gesprochen gebietet die Position des Erzogenen am ehesten diese Reflexionsleistung, „um sich von möglichen zwanghaft wirkenden Dispositionen befreien und den Erinnerungen an das eigene Erzogenwordensein eine produktive, das Verständnis für Zuerziehende erleichternde Bedeutung geben zu können.“³⁰ Methodisch geschieht dies mittels eines fiktiven Gespräches mit denen, die als

²⁷ Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, 11. Auflage (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000), 170.

²⁸ Loch „biographische Erziehungstheorie“ (1995), 109.

²⁹ Eigene Darstellung nach ebd. und Loch, *Lebenslauf und Erziehung* (1979), entnommen aus Buck, *Einführung* (2012), 68.

³⁰ Loch, „biographische Erziehungstheorie“ (1995), 116.

Teilmenge der bedeutungsvollen Anderen und in Form von Erziehern im Gedächtnis bleiben. „Wie der Chor im antiken Drama begleiten sie mein Handeln mit ihren warnenden, mahnenden, ratenden Kommentaren, manchmal lauter, manchmal leiser, [...] in vielen Fällen mit dissonanten als mit übereinstimmenden Urteilen. Auf diese Weise bleibe ich als Erzogener mit denjenigen meiner Erzieher im Gespräch.“³¹ Dieser *lebensgeschichtliche Diskurs* kann auch problematisch werden, wenn die Verdrängung keinen Widerspruch zu den immer mahnenden Erziehern zulässt. Die Bedeutung der eigenen Erziehung und der eigenen Erzieher variiert gewiss im Lebenslauf, bis sie schließlich insgesamt an Bedeutung verliert.³²

Der Lebenslauf als Stufenmodell menschlicher Entwicklung

Die Modelle des Kreuzes und des Kreises der Erziehung sind imstande, den Zusammenhang von Absicht und Wirkung im Erziehungsprozess darzustellen, sie klären aber nicht die Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen von Erziehung. Damit hebt Loch genau genommen auf eine doppelte Frage ab, nämlich: was muss man können, um erziehen zu können, und was muss man können, um erzogen werden zu können?³³ Während der erste Teil auf die klassische Frage danach zielt, was einen guten Erzieher/Lehrer ausmacht,³⁴ ist besonders der zweite für den edukantenorientierten Ansatz von großem Interesse. Loch fragt hier nach dem doppelten Bedingungsverhältnis von Lernen und Können und stellt damit behavioristische Ansätze (Können setzt Lernen voraus) mit Modellen aus dem ontogenetischen Strukturalismus (ein bestimmtes Können muss vorhanden sein, um etwas zu erlernen) in ein gegenseitig bedingendes Verhältnis. Unter Berufung auf prominente Pädagogen vertritt auch Loch die These, dass bestimmte Lebensalter bestimmten Formen des Lernens und der Entwicklung des Könnens entsprechen: Comenius gliederte den Lebenslauf in verschiedene *scholae*, Rousseau unterschied fünf Stadien der Kindheit, Pestalozzi unterschied drei Lebensalter auf dem Weg vom primitiven zum autonomen Menschen.³⁵

³¹ Werner Loch, „Das Vaterbild im Lebenslauf. Möglichkeiten einer Rolle – Schwierigkeiten eines Seins“ in *Die Bedeutung biographischer Forschung für den Erzieher. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*, Heft 5, hrsg. Joachim Dikow, 32–52, hier 33 (Münster: Aschendorff, 1988).

³² Vgl. Loch, „biographische Erziehungstheorie“ (1995), 120 f.

³³ Vgl. Loch, „Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht“ (1998), 327.

³⁴ Vgl. hierzu Werner Loch, „Für Lehrer erforderliche Fähigkeiten“ (1990) sowie ders., „Was muß man können“ (1991).

³⁵ Vgl. Loch, *Lebenslauf und Erziehung* (1979), 107–117; vgl. auch Buck, *Einführung* (2012), 23–30.

Mittels der phänomenologischen Analyse zahlreicher Autobiographien hinsichtlich darin enthaltener pädagogischer Leidensbeschreibungen³⁶ formuliert Loch ein Modell von 22 Entwicklungsstufen der menschlichen Lernfähigkeit. Diese folgen zwangsläufig aufeinander und stellen eine „anthropologisch sinnvolle Reihenfolge“³⁷ dar – sollen also prinzipiell zeitlich und räumlich unabhängig existieren. Jedoch: „Man kann die Kompetenzstufen als solche nicht sehen, sondern nur durch nachdenkende Zusammenfassung einer Fülle konkreter Beobachtungen und Forschungsbefunde in Form phänomenologischer Beschreibung abstrakt zu idealtypischer Darstellung bringen. In Wirklichkeit gehen diese Stufen in unmerklichen Übergängen aus der jeweils voranliegenden Stufe hervor.“³⁸ Loch selbst relativiert die präskriptive Bedeutung dessen: „[Es] beansprucht nicht mehr zu sein, als ein Modell, mit dem man versuchen kann, der Wirklichkeit näher zu kommen.“³⁹ Diese vorsichtige Wertung ist insofern auch angemessen, als dass ein solches Modell aus verschiedenen Gründen Probleme zu erzeugen vermag. Besonders in den Entwicklungsstufen, die über das Jugendalter hinausgehen, also größtenteils kulturell und nicht entwicklungsbiologisch begründet sind, scheint die Gewährleistung eines universalen Modells nicht einhaltbar. Es scheint folglich in Bezug auf die Validität eine relativ klare Trennung zwischen den Stufen 1–11 (Kindheit und Jugend) sowie 12–22 (Erwachsenenalter bis zum Tode) zu geben. Die Trennlinie stellt die Mündigsprechung dar, wobei der seit Schleiermacher bekannte Hinweis auf die Differenzierung von pädagogischer und rechtlicher Mündigkeit nicht fehlen darf.⁴⁰ Sie scheint insofern wichtig und nützlich zu sein, als dass jede Kultur über ihre eigenen Riten und Mechanismen verfügt, ihre Mitglieder mündig

³⁶ Loch bezeichnet dies als Innenseite der Erziehung, die der Außenseite der Erziehung in Form der pädagogischen Geschichtsschreibung durch die vorherrschenden Erzieher gegenüber steht, vgl. Loch, *Lebenslauf und Erziehung* (1979), 85.

³⁷ Werner Loch, „Forschungen zur Anthropologie des Kindes“, in *Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung*, hrsg. von Theodor Bartmann und Herbert Ulonska, 147–79, hier 154 (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996).

³⁸ Werner Loch, „Anfänge der Erziehung: Zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum“, in *Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie*, hrsg. von Friedemann Maurer, 31–83, hier 40 (Frankfurt a. M.: Fischer, 1981).

³⁹ Werner Loch, „Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf“ in *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*, hrsg. von Rainer Brödel, 91–109, hier 96 (Neuwied: Luchterhand, 1998).

⁴⁰ Vgl. Friedrich D. E. Schleiermacher, „Theorie der Erziehung: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften)“ in *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hrsg. von Ernst Lichtenstein, 3. Auflage, 46 f. (Paderborn: Schöningh 1959).

zu sprechen und pädagogische Handlungen entsprechend daran zu orientieren.⁴¹

Die Stufen 1–11 des Entwicklungsstufenmodells⁴²

Jedes menschliche Leben erfordert für seine Selbsterhaltung die Fähigkeit der Einverleibung. Die mit dieser materiellen, da zunächst völlig von der Mutter abhängigen, Situation konfrontierten Neugeborenen müssen einüben, den Vorgang der Ernährung zur Entwicklung ihrer aktiven und sensitiven Fähigkeiten zu nutzen. Erziehung wird demnach als Wachstumshilfe verstanden.⁴³ Dieser ersten Entwicklungsstufe folgen drei weitere basale körperliche und kognitive Fähigkeiten: Die sensumotorische Kompetenz als Fähigkeit zur Unterscheidung von Mensch und Umwelt (Stufe 2), die lokomotorische Kompetenz, die das eigenständige Erkunden der Umwelt ermöglicht (Stufe 3) sowie die Nachahmungsfähigkeit, welche entschieden zur Identitätsbildung beiträgt (Stufe 4). Erst ab der fünften Stufe, in der Symbole erschlossen und die Fähigkeit zur Darstellung von Nichtgegenwärtigem erlangt wird, werden Kinder in besonderem Maße kreativ tätig. In Verbindung mit der Sprachfähigkeit (Stufe 6) ergibt sich daraus ein wichtiger Werkzeugkasten für die Personwerdung Zu-erziehender. Diese wird aber zugleich wieder eingeschränkt. Die Aushandlung zwischen Eigeninteressen und gemeinschaftlich bzw. gesellschaftlich vorhandenen Normen führt zur regulativen Kompetenz (Stufe 7), welche nicht nur das schlichte Befolgen von Regeln ermöglicht, sondern auch das Begründen und Infragestellen dieser. Unter diesen Voraussetzungen können Heranwachsende ihre Leistungsfähigkeit (Stufe 8) entwickeln. Damit ist eine Form des Eifers gemeint, der in Konkurrenzsituationen mit anderen (z. B. in der Schule) „aus Lust an einem Können Mühe auf sich nimmt“⁴⁴ – gleichsam ein weiterer wichtiger Teil der Ich-Identität. Abstraktes Denken mit Hilfe von logischen Operationen führt zum Denkenkönnen (Stufe 9) im eigentlichen Sinne. Die Kombination von Leistungs- und Denkfähigkeit führt zur technischen Kompetenz (Stufe 10). An die antike Bedeutung von

⁴¹ Vgl. hierzu ausführlich Dietrich Benner, „Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung“, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2/3 (2004): 163–81.

⁴² Aus Raumgründen erfolgt die Darstellung der Entwicklungsstufen in stark verkürzter Form. Für eine umfangreiche Ausführung sei auf Buck, *Einführung* (2012), 73–122 verwiesen.

⁴³ Vgl. Loch, *Lebenslauf und Erziehung* (1979), 245 f. sowie ders., „Forschungen zur Anthropologie des Kindes“ (1996), 153.

⁴⁴ Loch, *Lebenslauf und Erziehung* (1979), 251.

techné anschließend sind damit alle kreativ-poetischen Künste gemeint, die durch ihr Tun Selbsterfahrung und Charakterbildung ermöglichen. Der Eintritt in das Erwachsenenalter setzt das Durchlaufen kritischer Situationen voraus. In diesen müssen Jugendliche das moralische Wollen und das technische Können integrieren, und sich in Prüfungen selbst darstellend behaupten. Die Errungenschaft der Selbstdarstellungsfähigkeit (Stufe 11) wird ergänzt durch ein bestimmtes gesellschaftliches Ansehen, z. B. in Form von Schulabschlüssen und anderen Bildungszertifikaten.

Die Stufen 12–22 des Entwicklungsstufenmodells

Die Selbstdarstellungsfähigkeit ermöglicht in Verbindung mit der technischen Kompetenz das Erlernen eines bestimmten Regelsystems, welches in die berufliche Kompetenz (Stufe 12) mündet. Spätestens jetzt sieht sich der erwachsene Mensch verschiedenen Anforderungen an seine sozialen Rollen ausgesetzt. Der aktive Umgang damit und die Übernahme von Verantwortung in diesen Rollen führen schließlich zur Rollenkompetenz (Stufe 13). Sie führt in Verbindung mit der Selbstdarstellungsfähigkeit zur vollen politischen Handlungsfähigkeit. Durch sie versteht man, sich weder kindlichen Omnipotenzgefühlen zu opfern noch als unbedeutender Teil der Gesellschaft zu fühlen – gleichsam Macht angemessen zu teilen und damit politische Kompetenz auszuüben (Stufe 14). Mit steigender Komplexität des eigenen Lebens und der zugehörigen Rollen wird es immer wichtiger, vorhandene Ressourcen aller Art effizient und sinnvoll einsetzen zu können. Gelingt dies, erlangt der Mensch die ökonomische Kompetenz (Stufe 15). Die darauf folgende Fähigkeit integriert gleich drei vorige Kompetenzen. Mit Hilfe des politischen und praktischen Könnens in Verbindung mit einer autonomen Moral wird der Mensch gleichsam umfassend handlungsfähig. Dies bezeichnet Loch als praktische Kompetenz (Stufe 16). Dennoch wird jeder Mensch irgendwann mit der Situation der Fremde konfrontiert, verursacht durch das Durchlaufen von Statuspassagen. Gelingt es ihm, sich dieser Fremde anzupassen, erlangt er die Mobilitätskompetenz (Stufe 17), welche nicht auf die räumliche Mobilität reduziert werden kann. Mit schwindenden Kräften und damit einem verringerten (Selbst-)Wert in seinem Umfeld sieht sich der Mensch genötigt, seine Ich-Identität mit Hilfe einer pädagogisch-religiösen Bearbeitung dieser Situation der Begegnung zu bewahren.⁴⁵ Folglich bezeichnet Loch diese Fähigkeit

⁴⁵ Diese religiös-pädagogische Perspektive verweist auf Lochs erste Veröffentlichungen von 1959 bis 1961.

als Transformationskompetenz (Stufe 18). Das Verhältnis von vorhandener und benötigter Kraft verändert sich im Alter, sodass der Mensch einer besonderen Regenerationsfähigkeit (Stufe 19) bedarf. Zusätzlich muss der Mensch in Situationen des Nicht-mehrgebraucht-werdens (z. B. in der Rente) mittels einer Besinnungshilfe zur spezifischen Engagierbarkeit (Stufe 20) gebracht werden, welche ein würdevolles Leben im Alter erhält. Als vorletzte Stufe im Lebenslauf, welche durch eine gewisse Passivität gekennzeichnet ist, wird Bilanz gezogen und Rechenschaft abgelegt. Mittels einer biographischen Reflexionshilfe kann nun eine gewisse Überlieferungsfähigkeit (Stufe 21) dazu dienen, Erfahrenes ungezwungen an nachfolgende Generationen weiterzugeben. Mit der Situation des Todes konfrontiert sucht der Mensch nach einer Schuld vergebenden Instanz. Dies kann der Glaube daran sein, ein gutes und gerechtes Leben geführt zu haben oder der an einen oder mehrere Gottheiten. Mit dem Gestorbtsein (Stufe 22) beendet und vollendet der Mensch sein Leben.

III. Zu Rezeption und Anschlussmöglichkeiten

Bezugnehmend auf die zweite Hälfte der menschlichen Entwicklungsstufen, die mitunter dem Musterlebenslauf eines bürgerlichen Mitteleuropäers des 20. Jahrhundert zu entsprechen scheint, ist es zunächst irritierend, dass Loch zumeist nur noch im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. des lebenslangen Lernens rezipiert wird. Der Lebenslaufbezug scheint ein einladendes Moment für die Bemühung zu sein, Lochs Überlegungen mit neueren Konzepten des lebenslangen Lernens zu parallelisieren.

Mitunter wird Lochs „Lebenslauf und Erziehung“ unter die „Wegweisenden Werke der Erwachsenenbildung“ subsumiert,⁴⁶ gleichzeitig aber verkürzt dargestellt und mit bemerkenswerten Vermutungen versehen. So wird beispielsweise das Phänomen der Lernhemmung mit einer Lernüberforderung gleichgesetzt, ohne auf positive Lernhemmungen⁴⁷ einzugehen. Die Dimension der Selbsterhaltung und Würde findet keine Erwähnung, ebenso wie die von Loch entwickel-

⁴⁶ Ralf Koerrenz, „Lebenslauf und Erziehung“ (1979) von Werner Loch“, in *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*, hrsg. von dems., Elisabeth Meilhammer und Käthe Schneider, 497–507 (Jena: IKS Garamond, 2007).

⁴⁷ Vgl. Werner Loch, „Zur Anthropologie der Lernhemmung“, in *Heilpädagogische Perspektiven in Erziehungsfeldern*, hrsg. von Gerhard Klein, Andreas Möckel und Michael Thalhammer, 20–42 (Heidelberg: Schindele 1982).

ten Schemata zum Erziehungsprozess. Anderenorts wird Lochs biographische Erziehungstheorie einer differenzierten Diagnose unterworfen. Christiane Hof kritisiert in einem einführenden Werk zum lebenslangen Lernen⁴⁸ zu Recht Lochs stark ausgeprägte Orientierung an Theorien des ontogenetischen Strukturalismus à la Piaget, Kohlberg und Erikson, welche der zunehmenden Dynamisierung und Pluralisierung biographischer Wege nicht angemessen Rechnung tragen könne. Damit wird das (auch dort unvollständig dargestellte) Stufenmodell des Lebenslaufes hinfällig, seine Grundfragen nach dem Verhältnis von Lernen und Können sowie dem Lebenslauf als Projektionsfolie jeder pädagogischen Handlung werden aber als zentral für die Erwachsenenbildung bewertet.⁴⁹ Der für Loch so wichtige phänomenologische Ansatz hat in der Erziehungswissenschaft nie einen bedeutenden Stellenwert erreicht. Heute wird Loch in einführenden Werken in die Erziehungswissenschaft zwar als Vertreter einer phänomenologischen Pädagogik aufgeführt,⁵⁰ eine Rezeption oder gar Weiterführung seines Ansatzes bleibt jedoch aus.

Aktuell fordert Ulrich Papenkort ergänzend zur Enkulturation die Einführung des Terminus *Akkulturation* als anthropologischem Grundbegriff der Pädagogik.⁵¹ Diese Forderung ist nicht nur ein notwendiges Zugeständnis an die sich rasant wechselnden Erziehungsverhältnisse in der heutigen Zeit, sondern auch ein willkommener Anlass zur Neubestimmung des Gegenstandsbereiches von Pädagogik vor dem Hintergrund kulturanthropologischer Fragen. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob eine Um- oder Neugestaltung des Stufenmodells zu einem modularen, Synchronizität und Regress erlaubendem Modell nicht eine sinnvolle Korrektur darstellen würde, ohne den praktischen Anspruch zu verlieren. Überdies bräuchte es eine ausgearbeitete Theorie bzw. Anthropologie der Lernhemmung, um diese pädagogisch als solche zu diagnostizieren und ihr mit pädagogischen, also die Würde erhaltenden, Lernhilfen mit dem Ziel eines selbstbestimmten Lebens begegnen zu können.

Trotz dieser theoretischen Leerstellen und notwendigen Modifikationen ist Werner Lochs biographische Erziehungstheorie durchaus als

⁴⁸ Hof, *Lebenslanges Lernen* (2009).

⁴⁹ Vgl. ebd., 125 ff.

⁵⁰ Als Beispiele hierfür seien Krons *Grundwissen Pädagogik* (2009) und Gudjons *Pädagogisches Grundwissen* (2012) genannt.

⁵¹ Ulrich Papenkort, „Akkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik“, *Bildung und Erziehung* 65, 1 (2012), 91–105.

modern zu bewerten. Sie ist das Ergebnis einer konsequenten, gut vierzig Jahre andauernden Arbeit und beispielhaft sowohl für die produktive Anwendung geisteswissenschaftlicher Forschungsmethoden als auch für die konsequent nicht-hierarchische Ausgestaltung des pädagogischen Bezugs. Die gestiegene Bedeutung des Lebenslaufes in der Erwachsenenpädagogik lässt hoffen, dass es zu einer Bewahrung und behutsamen Überarbeitung Werner Lochs biographischer Erziehungstheorie kommt.